

La reducción de la infancia en la sociedad de la información

POR

PETRA M^a PÉREZ ALONSO-GETA*

El presente artículo recoge reflexiones y datos que muestran cómo se reduce en la actualidad el tiempo de la “infancia”, ante la imposibilidad de que los niños vivan adecuadamente el período de inmadurez, mediado por una socialización anticipatoria en los modelos adultos. Intenta describir los contextos donde se relacionan hoy nuestros niños y sus estilos de vida, que están cambiando debido a las condiciones de vida de la sociedad occidental actual.

This article includes reflections and data that show how “childhood” is currently reduced in time, faced with the impossibility of children being able to appropriately live the immaturity period, mediated by an anticipatory socialisation in adult models. It tries to describe the contexts where our children mix today and their styles of life, which are changing due to the living conditions of the western society at present.

La especie humana ha evolucionado reteniendo hasta la edad adulta los rasgos juveniles de nuestros ancestros, que tenían mandíbulas prognatas, cráneos de bóvedas bajas, etcétera. Tenemos un período de gestación muy largo, una infancia notablemente extensa y una esperanza de vida que crece continuamente. Seguimos el sendero de la eterna juventud. El rejuvenecimiento progresivo es un estado evolutivo llamado *neotenia*, que nos permite permanecer en estado de desarrollo aunque envejecamos. Este rejuvenecimiento es, en palabras de Konrad Lorenz, “la característica que resulta tan vital para la peculiaridad humana”, es, “con seguridad, un don que debemos a la naturaleza neoténica de la humanidad”.

Las características morfológicas de la eterna juventud nos han hecho un buen servicio. Somos fundamentalmente animales que aprenden y nuestra larga infancia permite alargar en el tiempo la transferencia de la cultura, modos de conducta, etcétera, por medio de la educación. Sin embargo, estas posibilidades biológicas maravillosas se ven hoy aminoradas socialmente por la *reducción de la infancia* a que estamos asistiendo a causa de las condiciones de vida de la sociedad occidental.

Efectivamente, los estilos de vida han cambiado mucho en la sociedad de la información y sabemos que las condiciones sociales hacen los comportamientos humanos, y más los infantiles, posibles e incluso inevitables. Las circunstancias socioeconómicas actuales (descenso de la natalidad, insularidad de la vida, competitividad,

* Universidad de Valencia.

individualismo, desarrollo urbano, riesgos en las calles de nuestras ciudades, medios de comunicación, etcétera) marcan, desde el comienzo, la vida de nuestra infancia, transformando profundamente los contextos donde los niños se socializan y educan.

En general, tienen pocos hermanos, no conocen a sus vecinos y la insularización de la vida urbana hace que vivan en compartimentos estancos, como en islas (casa, colegio, lugares de ocio, etcétera), sin solución de continuidad, frente al *continuum* que tradicionalmente representaban la casa, la calle, el barrio, la escuela, el lugar de juego. Han desaparecido los espacios terciarios (Pérez Alonso-Geta *et alii*, 1992) donde podían jugar cuanto querían sin la intervención del adulto, y los medios de comunicación tienen efectos demoledores en su socialización, al permitirles apropiarse prematuramente de modelos adultos no pensados para enseñar a los niños lo que cabe esperar de la conducta adulta, sino para dar fuerza a un guión. Como consecuencia, muchos niños tienen fuertes carencias emocionales y sociales.

Muchos animales exhiben flexibilidad y juegan en el período de inmadurez, pero siguen esquemas rígidamente programados biológicamente al llegar a adultos, que les impiden aprender y continuar desarrollándose. Contrariamente, la limitación a nuestra infancia llega hoy por causas sociales, por estilos de vida, que no permiten vivir adecuadamente la etapa de inmadurez, a la vez que posibilitan una socialización anticipatoria, mediada por el tiempo que pasan con los adultos y viendo los *modelos adultos* de la televisión. La edad de juego se acorta a la vez que surgen otros espacios y formas para cubrir las demandas de los “nuevos niños”, en los que se les da la oportunidad de reproducir anticipadamente las conductas adultas (discotecas para menores y otras formas de ocio para niños), truncando el curso de su naturaleza neoténica, que les permitiría vivir un período de inmadurez cada vez más dilatado y tener mejores posibilidades de desarrollo: se reduce el tiempo de la infancia, que es el tiempo del juego, la imaginación y la fantasía.

EL EFECTO SOCIALIZADOR DEL ENTORNO

El bebé está dotado de grandes posibilidades para la relación social, el altruismo y la competencia emocional, así como para la violencia y la agresividad, las cuales activa en contacto y dependencia con los modelos culturales a que se ve expuesto. En medios sociales, donde se fomenta la amistad y cooperación, como es el caso de los *tasaday* de Mindanao, los *ifaluks* del Pacífico o los pigmeos del bosque Ituri, la conducta agresiva es rechazada y se encuentra básicamente bajo control. Es una conducta tan rara que, cuando aparece, se considera como un signo de anormalidad y es reprimida (Montagu, 1983). Podemos decir que las potencialidades genéticas —que

comparten con el resto de la humanidad— no han recibido los estímulos necesarios para el desarrollo de la conducta agresiva. Las sanciones sociales, formales e informales, contra la práctica de esa conducta han sido tan fuertes que ellos han aprendido a no ser agresivos. De igual forma, la conducta agresiva es potenciada y aparece con fuerza en otros grupos humanos (ibídem).

Las capacidades cognitivas, emociones y sentimientos básicos, etcétera, forman parte del equipamiento emocional básico; biológicamente están presentes en nuestra naturaleza. Sin embargo, es la cultura la que suministra el vínculo entre lo que los seres humanos tenemos posibilidad de llegar a ser y lo que realmente llegamos a ser como miembros de ese grupo cultural. En el seno de una determinada cultura se aprende a manifestar o controlar sentimientos y emociones de acuerdo con los significados, valores y pautas culturales de grupo. Nuestro equipamiento biológico nos permitirá vivir una serie de vidas posibles, pero nacemos en una cultura y acabamos viviendo una sola vida cultural. Sin embargo, ser humano es algo más que sentir y actuar como miembro de un grupo cultural. Hay diferentes modos “individuales” de sentir y ser de ese grupo (edad, estatus, género, etcétera). Este proceso de individualización personal se desarrolla a través del proceso de socialización y educación. *El ambiente social modula el comportamiento de los individuos por medio del aprendizaje.*

El comportamiento se estructura mediante los principios de diferenciación y de integración. Tiende a especificarse en el tiempo mediante actividades cada vez más articuladas y conductas más globalizadas y comprensivas. En este proceso los contextos de socialización (la familia, la escuela), el grupo de iguales y los medios de comunicación ofrecen la información y experiencias necesarias para que mediante la *observación* y la *experimentación* se puedan llevar a cabo los distintos aprendizajes. La necesidad de crecer y dominar su entorno es tan fuerte para los niños que ponen en ello todo su empeño, energía y vitalidad. Por eso se aprende más, y a mayor velocidad, en la infancia que en ningún otro período de la vida.

A través del aprendizaje se adquieren los contenidos necesarios para la supervivencia y para poder desenvolverse en el medio físico y social con seguridad y eficacia. Pero, aunque el aprendizaje del medio natural es muy importante, es mucho más relevante para el ser humano el *aprendizaje social*, la adquisición de las capacidades sociales y las normas del grupo.

La adquisición por los niños de patrones de comportamiento, conocimientos y actitudes, así como sus posibles modificaciones, se realizan en gran parte por *aprendizaje vicario*, a través de la observación de los adultos y del grupo de iguales en situaciones reales o representadas. Para Bandura, la mayor parte de la conducta humana se adquiere por observación mediante modelado. Este aprendizaje por

observación, para Rivière (1987), acelera y facilita el desarrollo de los mecanismos cognitivos complejos y las pautas de acción social. Este aprendizaje es la forma característica que ofrecen la televisión y otros medios de comunicación.

El aprendizaje infantil se ha llevado a cabo tradicionalmente, también, participando en el juego y mediante *narraciones, relatos y cuentos*. Este sistema se ha empleado desde antiguo con eficacia en la educación para la inculcación de valores sociales y las costumbres del grupo. En ellos se relatan hazañas del héroe, del fundador de la estirpe, orlado de valores y virtudes. Las narraciones sirven para la comprensión de la realidad social y nutren la imaginación infantil. Los cuentos y relatos liberan a los niños de miedos y complejos; les enseñan a comportarse e imaginar (Pérez Alonso-Geta *et alii*, 1996).

La imaginación se sitúa en ese lugar propio de pensamientos y ensoñaciones donde es posible el reconocimiento de las emociones, los sentimientos y los motivos propios. Su desarrollo permite *manejarse* y controlar imaginativamente la situación. Hace posible adoptar la perspectiva del otro, comprender sus sentimientos y emociones, así como los motivos de su conducta. Junto con la capacidad de simular, permite también al niño concebir las posibles emociones que otras personas sienten. Es la llave que le introduce en los sentimientos, miedos y esperanzas de los demás. Sirve para la competencia social, ya que el que se pone en el lugar de la víctima no agrade. La comprensión imaginativa no supone, sin más, una transmisión contagiosa de lo que se ha observado o escuchado al observador o lector. Por el contrario, se genera una emoción “como si” o simulada. Imaginamos su estado de ánimo; no solo lo que el otro siente, sino lo que cree y desea. Se pueden percibir todas esas sensaciones sin experimentarlas en realidad.

La imaginación es el terreno en el que habitan las ideas, las imágenes y los símbolos. Sócrates ya advirtió que los cuentos infantiles dan forma a la mente de los niños. Pero los millones de niños y niñas que miran la televisión en la actualidad tienen las vías de acceso a su imaginación congestionadas por las imágenes e ideas que llegan a través de la pequeña pantalla.

El *juego* es un campo abonado para el aprendizaje infantil: por medio de él, el individuo se construye, aprende a ser. En la vida del niño, la principal función es el juego, con el que aprende a vivir y ensaya la forma de actuar en el mundo; desarrolla el equilibrio, controla y coordina sentidos y miembros; explora el mundo material, resuelve sus problemas emocionales y empieza a controlar sus incipientes sentimientos. Se convierte en un ser social y adaptado, aprende a ocupar un lugar en su familia y en la comunidad a la que pertenece. El juego es un instrumento de endoculturación y adaptación social (Pérez Alonso-Geta, 1994).

La capacidad imaginativa, que se pone en marcha de forma natural también en el juego, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión de la realidad social. Sirve, por ejemplo, para la comprensión infantil de la complejidad de los sentimientos contradictorios y del engaño o de la importancia de las reglas culturales en un contexto social (Pérez Alonso-Geta, 2004).

Actitudes y acciones fundamentales como la adaptación al medio, la curiosidad y la experimentación, la aceptación de normas y límites, la superación de la agresividad, la frustración, la dilatación de la gratificación, etcétera (competencia emocional), encuentran en el juego y el juguete un campo privilegiado para su desarrollo y educación. Las relaciones sociales que en torno al juego se establecen no solo con otros niños, sino también con los adultos (intercambios, compras, premios, etcétera), les ayudan a establecer límites, canalizar sentimientos y hacer palpables los estímulos y apoyos recibidos. Sin embargo, las posibilidades de juego son escasas para muchos niños en la sociedad actual (Pérez Alonso-Geta *et alii*, 1992).

Todos estos aprendizajes básicos se llevan a cabo en los distintos entornos (familia, grupo de iguales, escuela, televisión, etcétera) donde desarrollan su vida; cada uno de estos contextos ejerce su propio efecto modulador sobre el desarrollo infantil.

EL ENTORNO FAMILIAR

El ser humano se desarrolla en contacto con el grupo social en que vive y, en virtud de los modelos y las condiciones de vida a que se ve expuesto, organiza su conducta. Por ello, la familia tiene una importancia capital, ya que precede en el tiempo a cualquier otro entorno social.

Cuando en el grupo familiar la conducta agresiva es ridiculizada y reprimida, acaba por desaparecer de él, de igual forma que cuando constituye una forma eficaz de manejar la situación se potencia y es cada vez más frecuente. Las tendencias altruistas de los niños (conductas de cosuelo, etcétera) parecen estar en consonancia con el ambiente del hogar en que se crían. El comportamiento y la actitud de los padres y cuidadores son modelos que influyen de forma decisiva. La base del comportamiento adulto se estructura a partir de las relaciones sociales y la satisfacción de las necesidades básicas de la infancia.

En espacios no agresivos, el niño, desde muy pequeño, aprende que es más eficaz expresar lo que quiere a través del lenguaje que mediante la violencia; desde ese momento habla y no agrede. La agresión continua es, en la mayoría de los casos, una respuesta a la experiencia de aislamiento, rechazo o frustración que proporciona al individuo un

medio hostil. Experiencias pasadas, junto a modelos sociales, enseñan a los niños si la violencia y la agresión constituyen medios eficaces o no de manejar la situación. Se ha comprobado que la agresividad de los niños surge con frecuencia de sus interacciones con padres y hermanos. Los padres de niños agresivos suelen utilizar un estilo familiar coercitivo, una disciplina de afirmación de poder, con castigos físicos y ausencia de explicaciones verbales y razonamientos. Para los teóricos del aprendizaje social, estos datos sugieren que los padres sirven de modelo de conductas agresivas para sus hijos, los cuales imitan lo que ven. Estas familias suelen caracterizarse por adoptar en su conducta la censura, la riña y la amenaza. Sus relaciones son poco amistosas y cooperativas y altamente hostiles y negativas. Los niños, a su vez, suelen desobedecer, importunar y molestar a los padres. Se frustran unos a otros los hermanos riñen y se agreden entre sí. De esta forma, tanto padres como niños terminan utilizando la agresión para controlarse unos a otros y para intentar conseguir lo que quieren. Los niños que aprenden esta forma de interacción en casa y no tienen otras posibilidades de aprender conductas y habilidades más positivas transfieren y muestran esa agresividad en otras situaciones y, con frecuencia, acaban manteniendo formas graves de conducta antisocial.

Los padres y cuidadores, en los espacios donde *no* se fomenta la competencia social, según la evidencia investigadora, suelen tener *creencias sesgadas negativas* acerca de las características de sus niños, tienden a verlos menos inteligentes, más problemáticos, agresivos y desobedientes. *Comprenden mal* las necesidades afectivas y motivaciones de los niños, reconocen mal sus expresiones emocionales, responsabilizan más a los niños de su conducta negativa y les atribuyen frecuentemente intenciones de comportarse negativamente. Tienen una *mala comunicación* y escasa cohesión grupal. Asimismo, despliegan una menor empatía, no se ponen en el lugar de los niños, manifiestan poca compasión y en términos generales les conmueve poco el llanto infantil. Estos comportamientos familiares tienen consecuencias profundas en los niños (Pérez Alonso-Geta y Cánovas Leonhardt, 1996).

El ser humano se caracteriza por la inmadurez con la que nace, ha de adquirir unos modos de conducta que le permitan la adaptación al medio. Los niños necesitan aprender a expresarse en los términos agresivos o afectivos del contexto, a sobrevivir en ese medio, a tener un lugar y a que se les considere como integrantes del grupo. Aprenden también si la acción violenta tiene ventajas y es eficaz para manejar la situación. Así, por imitación, tienden a resolver los conflictos por medio de la violencia, ya que no disponen de modelos de comportamiento constructivo para poder manejar su indignación. Sus propias experiencias les confirman que utilizando la violencia se alcanza el objetivo. Los acontecimientos frustrantes desencadenan en ellos la necesidad de pegar o golpear a otros más indefensos, porque no han aprendido a superar la frustración de forma socialmente positiva. Al no experimentar, en la primera infancia, amor y protección, suelen

tener problemas de autoestima. Su confianza en sí mismos y en los demás es escasa, lo que les impide, además de enfrentarse a la vida con valor, establecer lazos sociales y afectivos estables y construir de forma adecuada su espacio emocional y social.

En este sentido, por lo que a nuestro país se refiere, en la investigación de “pautas de crianza familiar” y en relación a la variable hábitat, aparece un dato que configura un entorno familiar que significativamente parece alejarse de las pautas más favorables (Pérez Alonso-Geta *et alii*, 1996). Obviamente, no podemos desarrollar aquí todo el significado de tal hábitat, aunque apuntaremos que se trata de las llamadas “poblaciones dormitorio”, que frecuentemente han tenido un crecimiento muy rápido y descontrolado, con una fuerte movilidad, y en las que, consecuentemente, el grado de equipamiento, en todos los órdenes, suele ser muy deficiente, a la vez que se observa un menor arraigo social.

Ocurre también que, en este intervalo de hábitat, los padres son más propensos a decir que los niños les hacen “perder los nervios e incluso ser agresivos”, y parece que les importan mucho menos los contenidos, “los modelos y valores” que reciben los niños a través de la televisión. Son, además, los que, en mayor proporción, consideran el abuso sexual como uno de los tres problemas más importantes que aquejan a la infancia. Asimismo, dicen contar en menor medida con la ayuda de los mayores (padres, suegros) en la crianza de los niños.

En este hábitat, la mayor permisividad ante los contenidos de la televisión se asocia con ambientes más proclives al nerviosismo y la agresividad. El hecho no deja de ser preocupante. Desde una perspectiva ecológica, los niños y niñas se encuentran integrados simultáneamente en varios contextos y sistemas (micro, macro, etcétera) que les conforman y de los que participan, porque en ellos desarrollan su vida (familia, escuela, grupo de iguales, medios de comunicación, etcétera).

Por ello es necesario generar un ambiente familiar donde se les enseñe competencia emocional y social; donde se fomente la participación y cooperación; donde los niños y los adolescentes perciban los necesarios apoyos instrumentales, sociales y afectivos; donde se les permita explorar y creer en sí mismos; donde la comunicación y el diálogo sean la forma de solucionar los conflictos; donde, en definitiva, se genere un clima de prevención de la conducta asocial.

EL CONTEXTO ESCOLAR

Ante la auténtica crueldad ejercida por algunos niños en el aula, cabe preguntarse *¿qué es lo que ha ido mal en el desarrollo de los niños que actúan con violencia?* El problema es muy complejo. La pérdida de valores, la privación social y afectiva

con el contexto familiar, la influencia de modelos violentos a través de la televisión y otros ámbitos de socialización sin duda suponen una carga para el desarrollo del individuo, generan miedo al fracaso y frustración, soledad y baja autoestima, decepción, rabia y agresividad. Componentes básicos, todos ellos, del *comportamiento violento*.

Pero esto no significa que los afectados se conviertan, sin más, en agresivos y violentos. Aquellos que han aprendido a manejar las frustraciones, a tener compasión y, en definitiva, a ser competentes emocionalmente no utilizarán la violencia para manejarse, ni siquiera cuando experimenten grandes fracasos o agresiones. En nuestra cultura europea está demasiado presente, todavía, la mentalidad del filósofo Hobbes: “el hombre es un lobo para el hombre”, que hace referencia al componente innato del comportamiento violento. Sin embargo, la evidencia investigadora muestra, cada vez con más contundencia, que *el comportamiento humano es un reflejo de lo que acontece* y no una consecuencia de sus impulsos innatos. El comportamiento violento y agresivo se aprende.

El ser humano, contando con sus potencialidades de ser agresivo, amar o hablar, se desarrolla en contacto con el grupo social en que vive, y en virtud de los modelos y las condiciones de vida a que se ve expuesto organiza su conducta. En este sentido, en nuestra investigación sobre *la cultura de los escolares en España* obtuvimos algunos datos significativos.

La mayor parte de los escolares rechazan las conductas violentas. Así, el 58,2% de los niños se muestran disconformes con el hecho de que *la violencia pueda ser justa para solucionar algún problema*. Sin embargo, el 22% se muestra de acuerdo con la proposición. En la misma línea, el 26,8% afirma que *hay que pegar cuando se lo merecen*, siendo los escolares más mayores (27,5%) y los chicos (33,8%) frente a las chicas (20,0%) los que manifiestan la conducta más violenta. Asimismo, cruzados estos ítems con la variable tipo de hábitat, en la que se ubican los colegios, las conductas más agresivas se vinculan, como en otras investigaciones, a entornos más deprivados.

Los niños, cuando llegan a la escuela, deben disponer de la competencia emocional y social necesaria para que el aprendizaje sea posible. La socialización primaria que proporcionan la familia y el juego socializador es en este sentido fundamental. Por su parte, la socialización en el aula debe también proporcionar un clima en el que sea posible el desarrollo de la misma. El profesor tiene un papel activo y básico en la creación de ese ambiente en el aula y en el desarrollo de la práctica educativa.

La formación del profesorado es hoy más fundamental, si cabe, en esta sociedad de la información en la que el profesor ha dejado de ser el referente único del conocimiento. La experiencia investigadora muestra que el profesor tiene gran importan-

cia como facilitador o inhibidor de las relaciones sociales dentro del aula. La forma de enseñar y de tratar a los alumnos, su actitud ante y con ellos influyen poderosamente en el clima del aula y, por tanto, en el desarrollo personal de los alumnos y en las relaciones entre ellos. En este sentido es fundamental que el aula constituya un contexto social adecuado, donde frente a la exclusión el alumno pueda experimentar acogida y apoyo y percibir que las acciones socialmente competentes son acciones eficaces, a la vez que permita inhibir los comportamientos no deseados.

En la base de la formación del profesorado está el desarrollo de su propia competencia personal y social. En este sentido conviene tener en cuenta que el profesorado debe disponer de madurez, equilibrio, sensibilidad y apertura, perfil muy alejado del docente inseguro, dogmático o autoritario; además debe tener un autoconcepto positivo y realista, para no percibir las acciones indeseadas de los alumnos como ataques personales. Si se cuenta con la motivación del profesorado, el hecho de poner en marcha el programa produce importantes cambios personales y actitudes más favorables a la hora de relacionarse con los alumnos, que redundan en el clima educativo y en definitiva en su desarrollo personal. Sin embargo, si los alumnos no cooperan, si introducen contestación y conflicto, no es posible llevar a cabo la labor educativa en el aula.

LOS EFECTOS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La televisión está, hoy, omnipresente en la vida de los niños y adolescentes desde que nacen, pero ofrece una visión panorámica, no experiencial, de la realidad. Los modelos y la representación que se ofrecen desde la televisión están presentes, pero no son palpables. Son imágenes ficticias, parcial o totalmente, pero llegan a actuar como reales en la medida en que se las cree reales. En ocasiones, puede ser la única fuente de información de que disponen los más pequeños para establecer juicios y extraer consecuencias de la vida social. Ofertan una visión nueva de la realidad que les permite saltar las barreras del espacio y del tiempo, ver y oír todo aunque no experimenten nada. Esta visión panorámica no experiencial de la realidad les hace vivir, en ocasiones, simultáneamente en dos mundos, el de la realidad y el de la ficción, entre los que mantienen un intercambio activo aunque se desarrollen en planos distintos. La televisión les ofrece ambientes que les sirven para conocer y aprender (Pérez Alonso-Geta y Cánovas Leonhardt, 2003).

Las imágenes ponen en marcha de forma natural en los niños procesos que desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la “comprensión” de la realidad social en general y de su construcción en particular. Sirven, por ejemplo, para la

comprensión infantil de la complejidad de los sentimientos y del engaño o de la importancia de las reglas culturales. La forma en que se construye esta comprensión está influenciada por los acontecimientos sociales, los estímulos culturales y el contexto concreto en el que se desarrollan, y guarda relación con las respuestas que van dando a las experiencias que tienen día a día en la familia, la clase y el grupo de iguales, y lo que ven a través de los medios de comunicación. Los relatos y las imágenes de los medios les permiten aprender más que los argumentos teóricos: les enseñan a comportarse y lo que cabe esperar de la conducta adulta. Lo adecuado de este aprendizaje depende del contenido que ofrecen (ibidem).

Buena parte de la magia de la televisión consiste en que, a través de su pantalla, se viven emociones. De hecho, gran parte de los programas de alta audiencia que ven frecuentemente los niños y adolescentes tienen fuertes contenidos emocionales, servidos en formato narrativo o en forma de programas de realismo social (pueden contemplar las emociones reales de personas en vivo y en directo).

Los seres humanos comunican sus emociones mediante cambios posturales y expresiones lingüísticas y faciales, las cuales ejercen funciones sociales: indican a otros cómo nos sentimos y, aún más importante, lo que es probable que hagamos (que estamos airados, o que nos sentimos tristes y agradeceríamos que alguien nos ofreciera consuelo). Los sentimientos y emociones se reconocen mediante la visión y la audición.

La televisión y otros medios logran emocionar utilizando un lenguaje que acerca la expresión emocional, la enfatiza y recrea con una intensidad extraordinaria. Este lenguaje es entendido por los niños desde edades muy tempranas, sin especial esfuerzo, lo que hace a estos medios muy eficaces como productores de emociones. Sin embargo, el encuentro emocional no se establece con personas cercanas, familiares, amigos, etcétera, sino con personajes representados, lejanos y conducidos por un lenguaje mediático. Esta capacidad de emocionarse con lo ajeno es un fenómeno social relativamente nuevo, producto de los nuevos medios de comunicación de masas, aunque ya sea habitual para los niños. El atractivo que ejercen sobre ellos estos programas que les permiten observar los sentimientos ajenos va más allá del momento puntual de la observación y constituye un tema cotidiano de conversación entre ellos en las escuelas, la calle, etcétera.

Los medios son una escuela de emociones, en la que niños y adolescentes aprenden cuándo, cómo y por qué los seres humanos se emocionan unos con otros. Ofrecen pautas sobre cómo se da salida a las distintas emociones, como la alegría, la satisfacción, la frustración o el enfado. Sin embargo, los medios no suelen presentar modelos de cómo conseguir algo tan básico para el desarrollo social como es la *autorregulación emocional*.

Esta *autorregulación emocional* es un aspecto esencial que permite al ser humano controlar la situación y no estar a merced de las demandas del entorno. Nos enseña a “esperar” cuando las cosas no pueden obtenerse inmediatamente, “variar” las estrategias cuando estas no funcionan y “evitar” comportamientos inadecuados (ira, agresiones, etcétera). Emociones básicas como el miedo o la ira son también mecanismos de supervivencia que no se pueden desconectar o evitar, pero se pueden conducir y canalizar de forma socialmente adaptada. El componente biológico emocional puede ser canalizado por formas de comportamiento aprendidas y culturalmente aceptadas. Controlar el impulso, superar la frustración sin derivarla en agresividad es fundamental para el desarrollo de la vida social. Los medios configuran la respuesta emocional de los niños y niñas.

La televisión y otras pantallas también tienen efectos *comportamentales*. Los medios audiovisuales constituyen hoy uno de los dominios de conocimiento social, que niños y jóvenes deben construir, al igual que lo hacen con la cultura de lo impreso. Gran parte de los efectos positivos y negativos tienen que ver con el nivel de alfabetización que los niños han alcanzado en los medios audiovisuales. Estos tienen una importancia fundamental en la construcción social de la realidad de niños y adolescentes. Contribuyen, de una parte, a modular la forma de entender la realidad y, de otra, a construir el conocimiento de la misma.

Los medios de comunicación introducen a los niños en una actividad social vicaria, porque están, casi constantemente, confrontando sus vivencias con las representaciones de otras personas, que actúan y realizan varios tipos de interacciones, muchas veces nuevas para ellos. Les introducen en la comprensión del mundo social. Aprenden, a través de los medios, que los seres humanos tienen motivos e intenciones que pueden llevarles a elegir una conducta u otra y que además interactúan, es decir, responden cuando se actúa sobre ellos.

La televisión y otros medios son transmisores de una realidad social que contribuyen a construir, ofrecen importantes modelos de identificación social. Sin embargo, aunque todos los niños y adolescentes se vieran expuestos a los mismos modelos, no todos resultarían afectados, ni sus efectos serían los mismos individualmente. Niños y adolescentes no reproducen de forma mimética los modos de conducta que se les oferta. La imitación y seguimiento de los modelos depende de lo adecuado o no de la conducta que se ofrece en el grupo al que pertenecen y de la proximidad y eficacia que el actuar conforme a ese modelo conlleve para ellos en su contexto social. La diferente forma en que viven la violencia y agresividad en su entorno influye poderosamente en cómo procesan la violencia televisiva.

La televisión y otras pantallas ejercen mayor influencia que otros medios de comunicación, ya que, por una parte, no se necesita traducir el lenguaje a esquemas

mentales como ocurre con los medios auditivos o impresos (textos, relatos, etcétera); por otra, las imágenes que aparecen en la televisión, aunque se elaboran al margen de la experiencia del niño, cuando reflejan ambientes cercanos y atractivos, por aprendizaje vicario, a través de la repetición pueden interiorizarlas como propias.

Dado el tiempo de exposición, es lógico que la televisión actúe para niños y adolescentes como agente de socialización y contribuya, para bien o para mal, a potenciar y regular conductas, actitudes y valores que antes mayoritariamente recibían de la familia, la escuela, el grupo de iguales, etcétera. Esto la convierte en una fuente de información de las conductas más convenientes, valores y normas adecuados, así como también de las conductas inadecuadas. Por ello, es necesario que los modelos que se ofertan sean respetuosos con los derechos humanos y los valores de nuestro entorno democrático de justicia, igualdad, libertad, solidaridad, etcétera.

Los diferentes contextos sociales (familia, escuela, televisión) les enseñan creencias, actitudes, valores y normas, toda una serie de signos y símbolos que los identifican como pertenecientes a los grupos en cuestión y como sus representantes. No en vano la mayor parte del comportamiento humano, según revelan las investigaciones, se define como una conducta aprendida en un determinado contexto social.

Los niños y niñas se enfrentan con modelos que tienen una significación en su cultura, en la que padres, escuela, grupo de iguales, televisión, etcétera, son agentes conjuntamente transmisores. Tienen que enfrentarse con procesos de construcción de su propia identidad personal, de la que ellos mismos son agentes, contando con la información de su contexto social (Pérez Alonso-Geta *et alii*, 1992).

LA INFANCIA DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

En sentido estricto, la infancia comprende el período de la vida humana y finaliza a los 7 años, cuando comienza la niñez o puericia, que a su vez termina hacia los 12 ó 13 años. Sin embargo, hoy entendemos por infancia la etapa que va desde el nacimiento hasta la pubertad, aunque paralelamente se mantenga la denominación de *infante* para el que no ha cumplido la edad de 7 años.

La niñez, para los que vivimos en las sociedades modernas, es un estadio diferenciado y relevante de la vida. No así en las sociedades tradicionales, en las que se pasaba directamente de la infancia a realizar trabajos dentro de la familia o la comunidad. Dependiendo de la consideración de la infancia se ha estructurado históricamente su condición social, los estilos de vida de los niños, etcétera. El concepto de niñez, como otros de nuestra vida social actual, no surgió hasta hace dos o tres siglos. El historiador Philippe Aries (1973) mantiene que la *niñez*, como etapa separada del desarrollo, no

existía en la Edad Media. En las pinturas de la Europa medieval los niños aparecen en los retratos como “pequeños adultos”, con el mismo estilo de representación e indumentaria que los mayores. En el siglo XIX trabajaban al inicio de la niñez, en jornada completa y circunstancias físicas de gran dureza: campo, minas de carbón (UNICEF, 1987). En nuestras sociedades, la consideración de que el empleo de mano de obra infantil es moralmente detestable constituye un logro relativamente reciente.

Los niños tenían la consideración de aprendices de adultos en unas auténticas “comunidades de prácticas” donde aprendían por inmersión a trabajar y comportarse. No es de extrañar que su indumentaria y representación, como nos enseñan los grabados (cuentos, escenas familiares, etcétera), muestren los mismos parámetros que las de los adultos, con formas y actividades muy diferenciadas según el sexo.

Preparar las fibras textiles, hilar o tejer eran actividades en las que se iniciaban tempranamente las niñas, mientras que los niños ayudaban en las tareas consideradas típicamente masculinas. Subyacía la idea de que los niños y las niñas tenían valor por su condición de futuros adultos. Aunque no por ello en todas las épocas dejaron de existir tolerancias, juegos, enseñanzas, cuentos y nanas, que dan cuenta de cierta atención y protección a la infancia, quizás porque, como Konrad Lorenz señala en uno de sus artículos más famosos, biológicamente los humanos utilizamos las diferencias morfológicas entre los bebés y los adultos como importantes claves para la protección. Argumenta que las características del infantilismo (cabeza y ojos grandes, extremidades cortas y gruesas, etcétera) disparan mecanismos innatos en los adultos para el afecto y la protección hacia los niños. Producen en nosotros respuestas emocionales que tienen un valor adaptativo incuestionable, ya que tenemos que criar y proteger a nuestros niños, si bien su interés y visibilidad no van más allá del ámbito familiar o en su caso escolar. Este concepto de niñez tradicional ha dado paso, en el momento actual, a un nuevo concepto de infancia, a la vez que se observan nuevos modos en la socialización infantil.

En la época actual nuestra sociedad está cambiando profundamente. Estamos dejando atrás la sociedad industrial y entrando rápidamente en la sociedad del conocimiento y la información. En ella, la infancia y la niñez se cristalizan como una realidad social con sentido propio que implica una revalorización y una redefinición de lo infantil, dentro y fuera de la familia.

La pedagogía, la psicología evolutiva (Piaget, Vigotsky, Mead, etcétera) y la investigación actual nos describen un niño con características afectivas y cognitivas propias y no simplemente una copia reducida de la adultez. Niños y niñas auténticos protagonistas de su desarrollo y activos constructores de la realidad que les rodea. Niños y niñas que no son meros receptores de los mensajes que reciben de los medios de comunicación, sino que los reconstruyen de acuerdo con sus capacidades, posibilidades,

etcétera. Niños y niñas que participan de diferentes contextos sociales, la familia, la escuela, el grupo de iguales o los medios de comunicación y que, en relación con estos contextos construyen sus experiencias y comportamientos (Pérez Alonso-Geta *et alii*, 1992). Todo ello sin que podamos perder de vista que los niños por su inmadurez son personas dependientes, con un proceso de desarrollo y maduración cognitiva y emocional que debe ser tutelado.

Dentro de este cambio de perspectiva sobre la infancia hay que resaltar la aparición de cambios legales y políticos que ponen cada vez más de relieve *los derechos específicos de la infancia*, especialmente desde la Convención de los Derechos del Niño de 1989. Efectivamente, los tres principios básicos de esta convención son los de protección, provisión y participación. Por primera vez se reconoce a los niños y niñas el ejercicio de la ciudadanía como sujetos con derechos. A partir de aquí la consideración y relevancia social de la infancia es un hecho, a la vez que se reconocen intentan respetar sus derechos.

No obstante, al considerar a la infancia como grupo social, no podemos olvidar que no se trata de un todo homogéneo ni siquiera entre los niños que participan de la sociedad de la información en las culturas occidentales. No existe una sola infancia, sino niños y niñas con características biográficas y desarrollos individualizados, dentro, eso sí, de unos parámetros comunes básicos.

Las nuevas tecnologías en materia de comunicación han supuesto grandes logros para la ciudadanía. Permiten atender servicios de alto nivel para la comunicación humana, así como acceder a la información y el ocio. Los usos, las capacidades y los precios de estas tecnologías se han acercado a sectores cada vez más amplios de la sociedad. Forman parte de la vida cotidiana y no solo han traspasado el nivel productivo, sino que instrumentan lo privado e introducen cambios en los estilos de vida. Poco a poco, la imagen de la televisión que unía a la familia en torno a ella ha dado paso a televisores en los dormitorios de niños y adultos que potencian la individualidad. De igual forma, del teléfono unifamiliar hemos pasado a teléfonos móviles personales, cuyo uso llega en estos momentos también a la infancia.

Conviene señalar que no existe una sola infancia, ni siquiera cuando los niños participan del mismo contexto cultural. Por ello, cuando hablamos de los “nuevos niños” no estamos pensando que estos no tengan nada en común con los de generaciones precedentes, ni con los que comparten tiempo generacional pero se mueven dentro de los cánones más clásicos y cercanos al concepto de niñez de hace tan solo unos pocos años, aunque sí podamos hablar de ciertas tendencias diferenciadoras. Tenemos unos “nuevos niños” de la época de la información, cuyos parámetros básicos podemos concretar en varios puntos, que detallamos a continuación.

Estandarización del comportamiento

Necesitan ser como los demás, hacer lo que hacen los otros de su grupo de referencia, compartir formas de ser y estar que se construyen en gran parte a través de las pantallas (televisión, internet, etcétera), con valores, creencias y actitudes compartidos que dan homogeneidad. Estas creencias incluyen modelos ideales de comportamiento, de ocio, de familia, de cómo deben ser las cosas. La estandarización es, al mismo tiempo, para ellos, fuente de integración e identidad.

El gusto singular, el pensamiento divergente lo viven como desvalorizado y raro, como factor de exclusión. En la sociedad posmoderna las identidades de las personas son más inestables y fragmentadas. Las identidades modernas son mucho más móviles, múltiples, personales y autorreflexivas que antiguamente (Certeau, 1984). Ha aumentado no solo el número de componentes de identidad libremente elegidos por el individuo, sino también el de elementos que la constituyen. En definitiva, el hombre moderno se enfrenta al problema de cómo construir una identidad sólida y estable en el tiempo.

En este contexto, la copia de identidades de los más jóvenes, sugeridas por el grupo de iguales y en último término por los medios de comunicación, se convierte en una manera relativamente sencilla de construir la identidad personal. Por ello, les gusta comprar y consumir los productos que fueron empleados en la creación de tales imágenes. La identidad se genera de forma natural desde la posesión de las marcas o los productos; la moda tiene en la creación de identidad un significativo papel. De esta forma, la moda ayuda a los niños que la consumen a construir su identidad y proveerles de un sentido de sí mismos.

En nuestra sociedad es indudable que el consumo de moda contribuye a la construcción de las identidades personales y del mundo social, máxime cuando se trata de estos “nuevos niños-adolescentes” para los que la necesidad de encontrar la propia identidad se convierte en un elemento central. En este contexto, el uso de productos “de moda” como expresión de una identidad, que se refuerza, a su vez, por el grupo de iguales y por agentes externos poderosos con los que están familiarizados, como es la publicidad, suele resultar habitual. Una identidad que se constituye también en base a la indumentaria y el culto y cuidado del cuerpo, que comparten como una estandarización más del comportamiento. Una estandarización para la que la integración en el grupo tiene también que ver con participar de los cánones de juventud, talla y formas.

A su vez, esta construcción de la identidad puede canalizar una estrategia de oposición frente a los padres, en la forma de vestirse, maquillarse, peinarse o adornarse.

La moda no solo diferencia e identifica a los “nuevos niños” entre sí, sino que “si quieres que te consideren del grupo tienes que comportarte así”. Los adultos son para ellos los diferentes, de los que no siempre cabe esperar comprensión.

Los “nuevos niños” quieren vivir en grupo

El grupo en el colegio es el espacio en el que te reconocen y te reconoces. El grupo nunca es toda la clase para los niños actuales, sino una parte muy pequeña de ella. Pero, ante todo, el grupo que cuenta es el del fin de semana. Este es mucho más socializador, es el espacio lúdico de las discotecas para menores, del “botellón”, etcétera. Son los nuevos lugares de “interacción social”, ya que los espacios terciarios de juego han desaparecido.

En torno al tiempo de ocio intentan reorganizar su vida. Hay una ruptura entre el tiempo del fin de semana y el del colegio y las actividades extraescolares del resto de la semana. El fin de semana gira en torno al ocio y es definitorio de sus estilos de vida. En la interacción entre iguales del fin de semana la auténtica amistad es un valor muy deseable y en muchos casos poco alcanzable.

Los “nuevos niños” reproducen los estereotipos de género

Asumen muy claramente los estereotipos y las diferencias entre chicos y chicas. Los roles diferenciados que han de desempeñar en las interacciones sociales en el colegio, el deporte, las relaciones de pareja, que empiezan a configurar desde muy temprana edad.

Los “nuevos niños” también tienen valores

Los valores de los “nuevos niños” y los de los adultos tienen muchas similitudes; los valores prosociales son para ellos deseables, pero inalcanzables individualmente aunque lleven a cabo acciones prosociales puntuales. Consideran que el mundo tiene que funcionar bien y son las instituciones sociales las que tienen, en última instancia, la responsabilidad de que así sea. Priorizan las exigencias del “bienestar personal” y el relativismo moral, a la vez que muestran indiferencia hacia el comportamiento de los demás: “Mientras no me interpeles y respeto tu diferencia”. Lo diferente, si se me opone directamente, me provoca, y entonces no puedo ser tolerante.

El valor de un cuerpo *light* es una imagen que perciben como valor y deseabilidad social en la construcción social que hacen de “sí mismos”. Esta imagen genera en los

niños obesos o simplemente gorditos menor autoestima y con ello mayor ansiedad y tendencia a la depresión, ya que socialmente se sienten rechazados.

Niños y niñas tienen también pasión por la novedad, la sorpresa, con el asombro propio del que tiene mucho por conocer.

Los valores de los “nuevos niños” de hoy se pueden ver reflejados en el mundo lúdico de las muñecas. Muy lejos de sus preferencias por la Mariquita Pérez, con sus formas regordetas y vestidos añiados, las nuevas y famosas muñecas como Barbie y las Bratz representan al mismo tiempo los valores sociales y la evolución de los gustos infantiles y la moda.

La Barbie de siempre, con sus trajes relucientes, sus cabellos largos y sedosos y su cuerpo *light* inverosímil y adulto, representa a la vez a la *top-model*, la experta decoradora, la deportista de fama, la princesa y el hada de fantasía. Barbie empezó siendo excesivamente blanca, rubia, envuelta en pieles, perfecta norteamericana, pero ha ido evolucionando y reflejando los “nuevos valores sociales”: hay una Barbie nativa americana y con distintos nombres, una Barbie negra, jamaicana o chicana, etcétera. Todas vestidas de United Colors of Benetton, asumiendo los valores de la interculturalidad. Hoy Barbie es ecologista: “Barbie no lleva abrigos de piel porque ama a los animales”. Esta célebre frase de uno de los directivos de Mattel dejaba atrás un pasado de abrigos y accesorios de pieles preciosas, para empeñarse en la defensa de los valores ecológicos.

Pero la evolución de Barbie va también recorriendo el deseado camino de la eterna juventud, al igual que la de Mickey Mouse. Efectivamente, Mickey, que ha cumplido ya 50 años, empezó siendo un ratón adulto, pero paulatinamente ha ido adquiriendo un aspecto más juvenil, en un rejuvenecimiento imperceptible y progresivo, con un mayor tamaño relativo de la cabeza, unos ojos más grandes y un cráneo agrandado, características todas ellas de la juventud. El ya eternamente joven Mickey de hoy, con apariencia de niño, “revive” en las tendencias de moda Elle para jóvenes en forma de camiseta, desdibujando las fronteras del ciclo vital.

Barbie, imperceptiblemente también, ha ido cambiando en el tiempo de acuerdo con el imaginario social de eterna juventud: de “señora” en sus primeras apariciones y sucesivamente cada vez más explosiva, se ha convertido en una *new age* (Calefato, 2002). Con sus botas, su minifalda y su teléfono móvil para intercambiar mensajes con la niña que la posea. Se introduce así Barbie en la fiebre de la *movilmanía*. Móviles que en sus últimas propuestas incluyen entre sus funciones convertidores de tallas de ropa y calzado. Pero Barbie, a pesar de sus esfuerzos de acomodación a los nuevos tiempos, está siendo destronada de los sueños lúdicos de las niñas con la llegada de las Bratz, que representan por excelencia el “valor de la *fashion* y exclusivo”.

Las Bratz “arrasan la ciudad con la moda más exclusiva, feroz y atrevida”. Son adolescentes, con cuerpos curvilíneos y *light*, ojos rasgados, labios gruesos, melenas largas y sedosas con multitud de extensiones, colores y trenzas, y van al “centro de moda Bratz”, el lugar más exclusivo de las Bratz (según usa la propaganda). Se relajan en su *jacuzzi*, hacen gimnasia para mantenerse en forma, se ponen guapas en su salón de belleza y luego van a la cafetería o a recorrer la ciudad junto a un chico Bratz, en el coche más *fashion* y chic. Entre sus accesorios está la “agenda Bratz”, que, según se informa en el catálogo, “puedes utilizarla para ver la compatibilidad con tu chico, analizar tu personalidad y organizar tu vida”, o el teléfono “labios Bratz”, con el que puedes tener “las conversaciones más *fashion*”. Suéter y tops ajustados, minifaldas, pantalones de campana y anudados a media pierna, tacones con plataformas y su *trolley* de viaje completan la estética de estas nuevas reinas de los sueños infantiles, que disponen de un maletín “con diseño tan exclusivo” e innovador “que atraerá todas las miradas”.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Los niños de la sociedad de la información utilizan profusamente los canales de la comunicación, son usuarios de las distintas pantallas, cuya información les sirve para apropiarse del mundo. Niños que están en contacto con la publicidad y comparan sus argumentos, a la vez que ven aumentadas sus necesidades y motivaciones ante situaciones deseables (Pérez Alonso-Geta *et alii*, 1992). Los niños, hoy en día, son prescriptores del consumo familiar, compradores que actúan desde muy pronto como consumidores. Son pequeños con más confianza en sí mismos, más consentidos, pragmatistas e informados y con dinero propio para ciertos gastos. Niños que saben pronto lo que quieren y cómo insistir para conseguirlo. Disponen de un gran abanico de posibilidades e información a su alrededor, que provocan en ellos el deseo de apropiarse de los modelos adultos (alimentación, vestir, ocio), pero tienen escasa posibilidad de juego socializado, que les permitiría desarrollar de forma natural una buena competencia social. En ocasiones muestran una pobre competencia emocional y social y pueden presentar conductas conflictivas en la familia y en la escuela.

De hecho, los cambios en los contextos en los que los niños se socializan y educan, fruto de las transformaciones económicas y sociales que conlleva esta cultura del conocimiento, están transformando profundamente sus valores y estilos de vida de tal forma que podemos hablar de la *reducción de la infancia*. Los niños de hoy se apropian tan rápidamente de los modelos adultos que el rango separado de la “niñez” está disminuyendo paradójicamente cuando, desde un punto de vista biológico, la esperanza de vida se resuelve en un período de inmadurez (infancia y adolescencia) cada

vez más dilatado. Nada que se relacione con la infancia escapa a este fenómeno social. Las consecuencias trascienden el ámbito de lo privado e implican a la sociedad entera. Es importante arbitrar nuevas formas de actuación que permitan a la infancia una socialización y una educación adecuadas.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIES, P. (1973). *Centuries of Childhood*. Harmondsworth: Penguin.
- BANDURA, A. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- CALEFATO, P. (2002). *El sentido del vestir*. Valencia: Engloba.
- CERTEAU, J. (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley: UCP.
- HARRIS, P. L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- KÖNIG, R. (1972). *Sociología de la moda*. Barcelona: A. Redondo.
- LIPOVETSKY, G., et alii (2004). *El lujo eterno*. Barcelona: Anagrama.
- MONTAGU, A. (1983). *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid: Alianza.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M^a (1994). *El juego en la adaptación social*. Valencia: INCIE / FEJU.
- (2004). “Il gioco nell’educazione sociale ed emozionale”. *LARES LXX* (1), gennaio-aprile. Florencia, pp. 141 y ss.
- , et alii (1992). *Los valores de los niños españoles*. Madrid: SM.
- , et alii (1995). *Estudios sobre los niños españoles. Niños y publicidad*. Valencia: INCIE / FEJU.
- , et alii (1996). *Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años. Estudio interdisciplinar*. Madrid: SM.
- , y P. CÁNOVAS LEONHARDT (1996). *Informe sobre la realidad de la infancia en el seguimiento de 0-6 años*. Valencia: INCIE / Fundación Santa María.
- , y P. CÁNOVAS LEONHARDT (2003). *El impacto socializador de la televisión en niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana*. Valencia: Generalitat.
- RIVIÈRE, M. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- UNICEF (1987). *The State of the World's Children*. Oxford: OUP.